

PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: APRESENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DE EXERCÍCIOS ESCOLARES PARA O ENSINO MÉDIO¹

PRÁCTICAS DE ANÁLISIS LINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA:
PRESENTACIÓN DE UNA PROPUESTA PARA LA ELABORACIÓN DE EJERCICIOS
ESCOLARES PARA EL BACHILLERATO

LINGUISTIC ANALYSIS PRACTICES IN MOTHER TONGUE TEACHING: PRESENTATION OF A
PROPOSAL FOR THE ELABORATION OF SCHOOL EXERCISES FOR HIGH SCHOOL

Rafael Mota*

Universidade Estadual de Campinas

RESUMO: Nas últimas décadas, o ensino de língua materna tem sido objeto de debates para rever posturas na promoção de práticas pedagógicas mais preocupadas com o desenvolvimento de diferentes letramentos. Muitos trabalhos e propostas didáticas foram desenvolvidos e, de certa forma, repercutiram na escola, principalmente no que se refere à leitura e escrita. Porém, notam-se ainda dificuldades em um trabalho com os conhecimentos linguísticos de modo mais aplicado ao uso social da linguagem, o que pode ser visto em diferentes materiais didáticos e, de modo especial, na prática de professores durante a elaboração e a aplicação dos chamados exercícios escolares. Assim, partindo de uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, este artigo visa contribuir com o debate já existente a partir da apresentação de uma proposta de elaboração de exercícios escolares para a prática de análise linguística no ensino médio, em que se analisam fenômenos/elementos gramaticais e seus efeitos de sentido, sem destacar o uso de nomenclaturas ou classificações. Desenvolvidas assim, práticas de análise linguística contribuem na construção de sujeitos críticos

* Agradeço as contribuições valiosas das pessoas pareceristas em avaliação cega para o aperfeiçoamento do presente texto. Qualquer equívoco nas informações e opiniões aqui emitidas, contudo, são de minha inteira responsabilidade.

¹ Doutorando em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA) no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Formador de professores da iniciativa Foco na Aprendizagem na Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE). E-mail: orafael.mota@gmail.com.

que, na reflexão sistemática sobre a língua, desfrutam dos recursos da linguagem para atuar em seus diversos contextos histórico-sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de análise linguística. Exercícios escolares. Ensino de língua materna. Reflexão sobre a linguagem. Sociointeracionismo.

RESUMEN: En los últimos años, la enseñanza de la lengua materna ha sido objeto de debates para revisar las posturas en la promoción de prácticas pedagógicas más preocupadas por el desarrollo de diferentes literacias. Se desarrollaron muchos trabajos y propuestas didácticas que, en cierto modo, tuvieron repercusión en el aula, principalmente en lo que se refiere a la lectura y la escritura. Sin embargo, existen dificultades para trabajar los conocimientos lingüísticos de una forma más aplicada al uso social de la lengua, lo que se observa en algunos materiales didácticos y en la práctica de los profesores. Así, desde una perspectiva social-interaccionista del lenguaje, este artículo pretende contribuir al debate existente presentando una propuesta de elaboración de ejercicios escolares para la práctica del análisis lingüístico en el bachillerato, en los que se analicen los fenómenos/elementos gramaticales y sus efectos de significación, sin estar atados a nomenclaturas o clasificaciones. Desarrolladas de este modo, las prácticas de análisis lingüística contribuyen a la construcción de sujetos críticos que, a través de la reflexión sistemática, hacen uso de los recursos del lenguaje para actuar en sus diversos contextos histórico-sociales.

PALABRAS CLAVE: Prácticas de análisis lingüística. Ejercicios escolares. Enseñanza de la lengua materna. Reflexión sobre la lengua. Interaccionismo social.

ABSTRACT: In recent years, the teaching of mother tongue has been the subject of debates to review postures in the promotion of pedagogical practices more concerned with the development of different literacies. Many didactic works and proposals were developed and, in a certain way, had repercussions in the classroom, mainly in what concerns reading and writing. However, there are difficulties in working with linguistic knowledge in a way that is more applied to the social use of language, which can be seen in some teaching materials and in the practice of teachers. Thus, from a social-interactionist perspective of language, this article aims to contribute to the existing debate by presenting a proposal for the development of school exercises for the practice of linguistic analysis in high school, in which grammatical phenomena/elements and their effects of meaning are analyzed, without being bound to nomenclatures or classifications. Developed in this way, practices linguistic analysis contributes to the construction of critical subjects who, through systematic reflection, use the resources of language to act in their various historical and social contexts.

KEYWORDS: Practices linguistic analysis. School exercises. Mother tongue teaching; Reflection on language. Social interactionism.

1 INTRODUÇÃO

O campo se abre; os caminhos se bifurcam e se recortam — cabe a cada um buscar a riqueza dos entrecruzamentos.

(Mônica Magalhães Cavalcante, *in memoriam*)

Qualquer indivíduo que hoje desejar conhecer os debates construídos sobre o ensino de língua materna no Brasil e se apropriar deles irá se deparar, em geral, com um discurso relativamente alinhado que propõe uma prática pedagógica assentada na ideia de se desenvolverem os diferentes letramentos (Kleiman, 2002, 2005; Castanheira; Green; Dixon, 2007; Santos; Mendonça, 2007; Geraldi, 2014a; Barbosa; Rojo, 2019). Desse pressuposto, firmado, inclusive, em documentos oficiais (Brasil, 2018), muitas propostas didáticas com diferentes enfoques têm surgido para o trabalho efetivo com a leitura e com a produção de diferentes textos. Em comum entre elas perpassa a ideia de linguagem como uma atividade que, ao permitir a interação entre os sujeitos, situa-os histórica e socioculturalmente.

Acerca do processo de reflexão sobre a linguagem no ensino de língua materna, denominado neste trabalho de *práticas de análise linguística*, também têm surgido, por sua vez, muitas propostas de trabalho pedagógico na educação básica. Porém, diferentemente das práticas de leitura e de produção de textos, a prática de análise linguística parece ainda cercada de falácias, equívocos e, até mesmo, críticas que acabam por inserir o tema como uma das pautas principais quando se debate o ensino de língua materna a partir de um questionamento principal: *como desenvolver práticas de análise linguística na escola?*

Tal problemática fica bem mais evidente quando se leva em consideração o trabalho docente no processo de planejamento, de elaboração e de proposição dos chamados *exercícios escolares*, hábito bastante comum na escola de educação básica. As inquietações de professores do tipo “Eu posso propor questões envolvendo nomenclatura?”, “Pode cobrar classificação gramatical nos exercícios?” ou “Só pode exercício de interpretação de textos?” revelam não só as dúvidas sobre tal eixo de ensino, como implicam no próprio fazer pedagógico, em que professores ora propõem exercícios de classificação, ora desenvolvem exercícios de interpretação de textos, numa clara tentativa de sanar os problemas.

O objetivo deste artigo busca não só esclarecer pontualmente esse tema, mas, de maneira principal, apresentar, a título de sugestão, uma proposta para a elaboração de exercícios escolares para a prática de análise linguística no Ensino Médio. Ancorando-se numa concepção sociointeracionista da linguagem, isto é, que a considera como uma atividade social de interação entre sujeitos (Cavalcante, 2016; Koch; Elias, 2017), são propostos alguns excertos de exercícios escolares para a prática de análise linguística de uma tirinha da personagem Mafalda, em que se busca desenvolver o reconhecimento de relações lógico-discursivas marcadas por elementos coesivos de conexão (Koch, 2011, 2012).

Para isso, o texto está dividido em quatro momentos. Os três primeiros discutem teoricamente de modo breve acerca da ideia de linguagem como interação social, da compreensão da noção de prática de análise linguística e, finalmente, do conceito e das características dos exercícios escolares. O quarto (e último) momento deste texto enfoca, de modo mais detalhado, numa proposta de elaboração de exercícios escolares para a prática de análise linguística a ser realizada nas aulas de língua materna do Ensino Médio. Defende-se aqui que o trabalho com exercícios escolares, conforme pontua Lino de Araújo (2017), constitui um ponto de destaque que contribui para a aprendizagem do estudante. Nessa perspectiva, a elaboração e a proposição de exercícios escolares para a prática de análise linguística se tornam de grande importância para o desenvolvimento e a ampliação dos diversos letamentos, direito fundamental para o exercício da cidadania.

2 A LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO SOCIAL E O PAPEL DA ESCOLA

Muito se tem investigado, ao longo da história humana, sobre a linguagem e sua relação com o *ser humano*. Nossas formas próprias de construir significado sobre o que pensamos e com o que interagimos permitem diferentes modos de concebermos o fato da linguagem. Koch (2013) especifica três concepções de linguagem nesse percurso: linguagem como representação do mundo, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Cumpre pontuar que cada uma dessas concepções, quando olhamos para as práticas desenvolvidas na esfera escolar, traz em seu bojo um conjunto de visões que repercutem diretamente nas práticas de ensino de língua materna, incluindo aí na proposição de diferentes exercícios escolares.

De modo geral, tanto a primeira e a segunda concepção de linguagem não levam em conta o fator social, ou seja, não reconhecem que a linguagem é situada histórica e socialmente. Nesse sentido, o que fundamenta a ideia de linguagem nas duas primeiras concepções é o fato de que ela é (e parte de) um sistema – a língua –, que pode ser estudada exclusivamente de forma imanente e irredutível, não sendo afetada por ideologias de qualquer natureza. Dito de um outro modo: na primeira concepção, a linguagem é entendida como um sistema; na segunda concepção, a linguagem é vista como um uso desse sistema para se comunicar (Gomes, 2013).

As práticas escolares advindas dessas duas primeiras concepções, segundo Perfeito (2006), focalizam, na aula de língua materna, o estudo das regras da gramática normativa (Travaglia, 2001), ou seja, o objetivo principal do ensino é o domínio das regras do bem falar e do bem escrever. Tal fato implica a elaboração e a proposição de exercícios escolares que destacam tarefas cujos comandos solicitam a classificação de termos, o reconhecimento de estruturas, a identificação de “erros” e a fixação de conceitos, práticas essas que permaneceram durante muito tempo constituindo a chamada “aula de português”.

A terceira concepção de linguagem, por sua vez, entende tal fenômeno como uma atividade de interação, ou seja, é uma ação que se constitui na/com/pela prática social. Tal concepção, pontua Koch (2013), nasce da ideia de que o homem é um ser social, em que a língua é utilizada para interagir socialmente das mais diferentes formas e com os mais diversos propósitos comunicativos. Assim, o

que ganha destaque nessa concepção não são as formas e as estruturas de linguagem, mas o *lugar social*, que é o contexto onde a interação acontece.

Entender a linguagem como uma atividade de interação, nesse sentido, é entender que não existe língua fora de seu uso social; em outras palavras, não se pode compreender e agir com/sobre a linguagem se não se levar em consideração onde e quando o discurso ocorre, quem é o meu interlocutor, qual o meu papel (e o dele) na interação, qual é o meu propósito etc., elementos cruciais para a efetivação do discurso. Em outras palavras, a perspectiva sociointeracionista entende a linguagem como um ato, uma ação essencialmente situada historicamente, ideológica e condicionada a fatores sociais, em que dois ou mais interlocutores estão, em conjunto, produzindo sentidos por intermédio de textos, em uma atividade de linguagem.

No ensino de língua materna, essa terceira concepção de linguagem propõe consideráveis e importantes rearranjos quando comparados com as práticas de ensino de língua trazidos na primeira e na segunda concepção. O primeiro e mais importante deles está no enfoque dado ao objeto de conhecimento estudado: a gramática cede lugar ao *texto*, que passa a ser entendido como “[...] um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante” (Cavalcante, 2016, p. 35, grifo meu). Tal concepção alinha-se à ideia discutida por Koch (2014, p. 173-174), quando defende que o texto é construído nesse diálogo entre os interlocutores. A autora conclui que:

É preciso, então, pensar o texto como lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como um evento, portanto, em que [...] convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, ações por meio das quais se constroem interativamente os objetos de discurso e as múltiplas propostas de sentidos, como função de escolhas operadas pelos coenunciadores, entre as inúmeras possibilidades de organização textual que cada língua lhes oferece; ver o texto como um constructo histórico e social, extremamente complexo e multifacetado [...].

É essa mesma ideia que se propõe quando relacionamos a terceira concepção acima apresentada com o trabalho de reflexão sobre a linguagem no ensino de língua materna. Entender a linguagem em um processo de interação significa entender também que os elementos linguísticos que constituem os textos devem ser analisados e refletidos sistematicamente em um *contexto*, isto é, em um conjunto de suposições que são mobilizadas pelos interlocutores *durante* a interação verbal, um evento situado no tempo e no espaço. Tais suposições, de acordo com Koch e Elias (2017), vão desde o conhecimento linguístico em si, passando pela apropriação dos contextos situacionais, até os conhecimentos sobre outros textos que permeiam a cultura. Esses elementos levados em consideração no processo de reflexão sobre o uso das estruturas linguísticas constituem parte do que costumamos denominar hoje de práticas de análise linguística, de que trataremos a seguir.

3 PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NA ESCOLA: ENFOQUE SOBRE A MATERIALIDADE DA LINGUAGEM EM USO

Com os desdobramentos provenientes do destaque dado ao texto no ensino de língua materna, característica principal da terceira concepção de linguagem apresentada na seção anterior, passaram a ser objeto de investigação na área da Linguística Aplicada, preocupada com a questão do ensino de língua, três *práticas de linguagem* (Geraldi, 2011, 2014b): a prática de leitura, a prática de produção de textos e a prática de análise linguística – esta última compreendendo o estudo das materialidades dos textos. Barbosa (2010, p. 158), ao discutir a predominância cada vez maior do texto nas propostas de ensino de língua, prescritas, inclusive, em documentos oficiais, destaca:

Tais práticas [de linguagem] devem basear-se na unidade textual, de maneira articulada, seja nas atividades de compreensão ou nas atividades de produção de textos. Dessa forma, a proposição é que os conteúdos gramaticais passem a ser focados no interior das práticas de *análise linguística* (que contemplariam também outros conteúdos) que, por sua vez, devem estar intrinsecamente relacionadas às práticas de uso da linguagem — compreensão e produção de textos. Trata-se de selecionar conteúdo a partir das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção e compreensão de textos.

Como se pode observar, a análise linguística é uma prática realizada em função da leitura e da produção de textos, num processo concomitante, em que se busca refletir, de forma sistemática, sobre as materialidades dos textos, ou seja, sobre os processos linguísticos mobilizados na constituição das práticas de leitura e/ou de produção de textos de diferentes tipos. De maneira oposta ao ensino de gramática normativa – que destaca, geralmente, o ensino (a prescrição) das regras –, a prática de análise linguística não só trata da regra, como também abarca outros aspectos linguísticos envolvidos na leitura e/ou na produção de textos, levando em consideração que os discursos não ocorrem isolados, e sim que estão situados histórica e socialmente. É, dito de outro modo, uma prática de reflexão sobre as materialidades da linguagem em uso. Mota (2019), ao tratar do conceito de prática de análise linguística, apresenta um conjunto de características que, em geral, buscam defini-la. Assim, em linhas gerais, a prática de análise linguística, segundo ao autor:

- a) refere-se a um procedimento de reflexão e análise feito conscientemente pelo indivíduo;
- b) ocorre durante as atividades reais de leitura e produção de textos;
- c) identifica e reflete as diferentes formas de composição e estilo dos textos;
- d) enfoca nas formas linguísticas pelas quais os textos se constituem e produzem sentidos, seja em nível gramatical, lexical, fonológico, semântico, morfológico, textual etc.;
- e) envolve conhecer o funcionamento linguístico a partir da construção e/ou manipulação, por parte do indivíduo, de conceitos e nomenclaturas, inclusive da norma padrão e outras.

Diante dessa caracterização, a análise linguística desenvolvida na escola envolve, em sua prática, uma análise das materialidades da linguagem ocorrida em eventos de interação social (Costa-Hübes, 2015). É mesmo no momento da interação entre os sujeitos, seja através da leitura, seja através da produção de textos, que a reflexão sobre a linguagem acontece e permite a compreensão dos sentidos, dos interesses, dos valores, das ideologias e dos propósitos comunicativos. Em outras palavras, a prática de análise linguística dessas materialidades deve levar em consideração todo o percurso interativo do discurso.

Convém esclarecer, neste ponto, a preferência no presente texto pelo uso de *práticas de análise linguística* em detrimento do termo *práticas de análise linguística/semiótica*, conforme registra a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Embora se reconheça a importância – e mesmo a necessidade – de um trabalho pedagógico que incorpore outras semióses – daí o uso do termo *semiótica* pelo documento curricular –, preferiu-se aqui o uso do primeiro termo em virtude do recorte que, neste trabalho, se estabelece: apresentar uma proposta de elaboração de exercícios escolares de análise linguística a partir de elementos linguísticos de coesão por conexão. Argumenta-se que a análise linguística e a análise semiótica, no contexto da Base, podem ser realizadas tanto de forma simultânea quanto enfocando apenas uma delas, já que a análise linguística, por investigar os significados linguísticos, é um tipo de análise semiótica. Assim, utiliza-se a expressão *práticas de análise linguística* porque são dos significados linguísticos de que, predominantemente, se ocupa neste texto.

No plano escolar, no âmbito do ensino de língua materna, a prática de análise linguística deve se desdobrar em propostas de atividades em que essas análises possam se efetivar. Mendonça (2022) traz duas possibilidades em que tais práticas de análise podem ocorrer. A primeira, pontua a autora, está direcionada para atividades de classificação e/ou explicação em que o uso da metalinguagem é necessário para tratar sistematicamente dos fenômenos linguísticos; a segunda possibilidade focaliza a prática de análise linguística na percepção dos significados e das funções dos recursos linguísticos utilizados como estratégia de produção dos diferentes sentidos. Ambas as possibilidades podem ser desenvolvidas na proposição de exercícios escolares, tópico que discutiremos a seguir.

4 EXERCÍCIOS ESCOLARES: POSSIBILIDADES PARA DESENVOLVER PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Quem possui qualquer relação com a prática de ensino e de aprendizagem numa escola de educação básica, tem conhecimento da elaboração e da proposição de exercícios escolares² para diversos objetivos. Conforme pontua Hila (2003, p. 65), os exercícios escolares são “instrumentos sacralizados nas escolas” e, ao mesmo tempo, são objeto de preocupação por parte de professores, uma vez que eles se sentem “[...] desorientados quanto à quantidade de exercícios que devem propor, quais critérios devem contemplar, bem como quanto ao tipo de atividades que devem solicitar”. Como se pode observar, estamos diante de um objeto que, apesar de muito utilizado no ambiente escolar, ainda suscita dúvidas, confusões e, até mesmo, equívocos em seu processo de elaboração e de aplicação nas escolas.

Entende-se neste artigo o termo “exercícios escolares”, em sentido restrito, baseado em uma diferenciação que Matêncio (2001) faz entre *atividades didáticas* e *tarefas*. Para esta autora, a atividade didática corresponde a um conjunto de sequências didáticas desenvolvidas na escola; a tarefa, por sua vez, seria a realização operacional da atividade didática. Nesse sentido, poder-se-ia conceituar os exercícios escolares como sendo um conjunto de procedimentos cognitivos elaborados pelo aluno durante a realização de uma atividade didática. Aqui, os objetivos dos exercícios escolares são claros: fixar ou verificar a aprendizagem do estudante.

Quando se afirma que os exercícios escolares são procedimentos cognitivos, quer dizer que os exercícios escolares são, em outras palavras, habilidades cognitivas responsáveis pela construção, de forma consciente, de diferentes saberes³. Desse modo, desde procedimentos cognitivos simples (como circular, descrever, explicar etc.) até os procedimentos mais complexos, que exigem raciocínio crítico (tais como analisar, resumir, julgar, argumentar etc.), são exemplos de exercícios de saber-fazer, cujo foco na escola ou é a fixação de algum objeto de conhecimento (conteúdo escolar ensinado) ou é a verificação do processo de ensino e aprendizagem. Em síntese, os exercícios escolares são instrumentos cognitivos constituintes dos processos de ensino.

De um ponto de vista macro, os exercícios escolares são ferramentas indispensáveis para a aprendizagem escolar. Ao tratar sobre o que chama de tarefas escolares, Marciale (2021) pontua que os exercícios desenvolvidos no âmbito escolar são “[...] atividades que representam uma oportunidade de autoaprendizagem, autoconhecimento, de reflexão, expressão e crescimento pessoal do aluno”. Visto por essa ótica, os exercícios escolares têm papel definidor na aprendizagem dos estudantes por articular, através desses instrumentos, os processos cognitivos necessários para a aprendizagem e as expectativas planejadas para o processo educativo.

Nesse sentido, conforme aponta Lino de Araújo (2017, p. 29), para quem “[...] uma atividade deve estar ligada a pelo menos um objetivo de ensino”, qualquer que seja o exercício escolar deve ser ele responsável pelo desenvolvimento da aprendizagem, o que pode ser realizado pela relação entre exercício escolar e objetivo de ensino. Essa articulação, segundo a autora, contribui para o processo de avaliação diagnóstica, responsável, por sua vez, pelo direcionamento das práticas pedagógicas na sala de aula. Em outras palavras, os exercícios escolares precisam desenvolver uma aprendizagem específica para que eles possam fazer sentido na escola e direcionar, entre algumas outras possibilidades, as práticas de ensino e aprendizagem.

No plano do ensino de língua materna, os exercícios escolares representam uma ampliação do contato do aluno com as práticas de linguagem. Hila (2003, p. 66-67), ao tratar do que ela chama de *tarefas de casa*, esclarece seu posicionamento assim:

² Os estudos que tratam do que se convenciona aqui de “exercícios escolares” ainda são incipientes, apesar de a prática ser bastante comum em sala de aula, em todos os componentes e níveis escolares. Outra questão também merece ser apontada: a proliferação de nomenclaturas para o tema, conhecido também como “tarefas escolares”, “atividades escolares”, “dever de classe/casa”, “tarefas de casa”, “exercícios”, “exercícios escolares” etc. A opção por esse último termo se justifica pela ideia de que ele tem melhor relação com a proposta aqui apresentada.

³ O termo “consciente” é usado aqui não apenas em seu sentido metacognitivo, mas crítico, uma vez que se entende que mais importante que apenas executar procedimentos de forma mecânica, é refletir criticamente sobre as escolhas realizadas. No ensino de língua materna, as práticas de análise linguística envolvem a sistematização cognitiva de fenômenos linguísticos, mas também propõem uma análise crítica sobre os usos e seus efeitos em diferentes situações.

[...] as TsC [tarefas de casa] devem ser vistas como experiências de linguagem que dão continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Elas devem extrapolar o mero domínio de técnicas/habilidades para intensificar a competência linguística dos alunos, assumindo dimensões mais amplas de comunicação, bem como encerrar uma dimensão formadora no sentido de desenvolver no professor e no aprendiz o que representa aprender/estudar, ser aluno e ser professor.

Na esteira em que a autora situa os exercícios escolares no ensino de língua portuguesa, tais exercícios, além de permitir um diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem, devem ampliar o letramento dos estudantes ao inseri-los em práticas de leitura, escrita e análise que diversas propostas de exercícios podem proporcionar. Nesse sentido, exercícios de análise linguística, ao solicitarem do estudante, por exemplo, o sentido de uma forma linguística no contexto apresentado no texto, ou o propósito do autor do texto ao usar uma forma linguística e não outra, ou que substitua uma forma linguística por outra de igual sentido, ou comparar os sentidos entre duas formas linguísticas, ou mesmo reescrever um trecho de texto com outros sentidos, propiciam um trabalho com a língua materna mais direcionado a objetivos de aprendizagem mais específicos, da mesma forma que contribui diretamente para o efetivo estudo da língua numa perspectiva sociointerativa, possibilitando o desenvolvimento de letramentos diversos.

5 ELABORAÇÃO DE EXERCÍCIOS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO MÉDIO

Targino (2011) argumenta que uma eficiente condução, desenvolvimento e execução de uma ação pedagógica na sala de aula advém da elaboração de um bom objetivo de ensino, que se constitui uma condição para alcançar aquilo que se propõe. Lemov (2011, p. 76), por sua vez, corrobora com a ideia de que o objetivo de ensino deve ser o elemento norteador da prática pedagógica, tendo em vista que “[...] o único critério que determina o sucesso de uma atividade não é se você consegue realizá-la ou se as pessoas parecem ter vontade de participar, mas sim se você atingiu um objetivo que possa ser avaliado”. Nessa perspectiva, a definição de objetivos para os exercícios escolares é uma prática fundamental que se propõe garantir a aprendizagem dos estudantes.

Na proposta de elaboração de exercícios escolares que aqui se busca apresentar, definiu-se o estudo das *relações lógico-discursivas marcadas por elementos coesivos de conexão* como objeto de trabalho nas práticas de análise linguística. A escolha desse objeto de conhecimento neste trabalho se justifica a partir da considerável dificuldade que os estudantes do Ensino Médio do estado do Ceará possuem em atividades que propõem o estudo e a análise de elementos coesivos de conexão (advérbios, preposições, conjunções etc.), revelada pela mais recente avaliação externa aplicada no estado⁴. Como professor de língua portuguesa da rede pública estadual cearense e formador de professores dessa etapa de ensino, argumento⁵ que um trabalho planejado e sistemático, podendo partir da proposta apresentada aqui, poderá propiciar e fornecer instrumentos pedagógicos para suprir essas dificuldades em outras realidades.

Assim, os exercícios escolares propostos neste artigo têm como objetivo reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por advérbios, preposições, advérbios etc. em uma tirinha. Koch (2011, 2012), ao trazer um estudo sobre as relações lógico-discursivas, afirma que tais relações se realizam no processo de coesão sequencial, ou seja, nos “[...] procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto [...], diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir” (Koch, 2011, p. 53). Entre os processos de coesão sequencial, continua a autora, destacam-se aqueles denominados por ela de *conectores interfrásticos*, através dos quais podem ser expressos diferentes tipos de interdependência semântica e/ou pragmática entre os enunciados (Koch, 2011). São a partir dos conectores interfrásticos que se estabelecem as relações lógico-discursivas.

⁴ Os dados da última edição do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), avaliação censitária aplicada no Ceará em novembro de 2023, revelam que um dos itens que mais apresentou percentual de erro por parte dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio foi o que avaliava a habilidade de reconhecer os sentidos das relações lógico-discursivas presentes em diferentes textos. Segundo o boletim da avaliação, quase metade dos estudantes avaliados erraram o item que avaliava essa habilidade (CEARÁ, 2023).

⁵ Peço licença ao/a leitor/a para usar a 1ª pessoa aqui por se tratar de uma referência à experiência profissional deste autor no trabalho com os elementos coesivos do tipo acima especificado.

Koch (2011, 2012) distingue os conectores interfrásticos em dois tipos principais: conectores de tipo *lógico*, cuja função é estabelecer uma relação lógica entre o conteúdo de duas proposições, e os conectores de tipo *discursivo*, responsáveis pela sucessão de enunciados, estruturando os textos. A elaboração de exercícios escolares que se propõe aqui perpassa os dois tipos de relações apresentados pela autora. Entender como funcionam tais mecanismos é fundamental para a elaboração de exercícios que consigam desenvolver, numa perspectiva sociointeracionista, letramentos diversos, pois a análise de tais elementos precisa ser realizada no contexto da situação social. Nesse sentido, um primeiro passo é conhecer tais mecanismos, os quais apresentamos no Quadro 1⁶, baseados nos estudos de Koch (2011, 2012):

TIPO DE RELAÇÃO	ENCADEADORES	RELAÇÕES SEMÂNTICO-PRAGMÁTICAS ESTABELECIDAS	PROCEDIMENTO	CONECTORES
1. RELAÇÕES LÓGICAS Apontam o tipo de relação lógica que o locutor estabelece entre o conteúdo de duas proposições.	—	1.1. CONDICIONALIDADE Expressas pelas orações adverbiais condicionais, na gramática tradicional.	Combinação de duas proposições, em que sendo a proposição antecedente seja verdadeira, a consequente também o será.	se...então
	—	1.2. CAUSALIDADE Expressas pelas orações adverbiais causais, na gramática tradicional.	Combinação de duas proposições, uma das quais apresenta a causa que acarreta a consequência expressa na outra.	porque, já que, visto que, que, por isso, como...
	—	1.3. MEDIAÇÃO Expressas pelas orações adverbiais finais, na gramática tradicional.	Combinação de duas proposições, uma das quais explicita o meio para se atingir um fim expresso na outra.	para que, a fim de que, para
	—	1.4. DISJUNÇÃO Expressas pelas orações sindéticas alternativas, na gramática tradicional.	Combinação de duas proposições ligadas pelo conectivo “ou”, significando inclusão ou exclusão da verdade expressa pelas proposições.	ou
	—	1.5. CONFORMIDADE Expressas pelas orações adverbiais conformativas, na gramática tradicional.	Combinação de duas proposições, em que se mostra a conformidade do conteúdo de uma delas com relação a algo expresso na outra.	conforme, segundo, consoante
	—	1.6. TEMPORALIDADE Expressas pelas orações adverbiais temporais proporcionais, na gramática tradicional.	Combinação de duas proposições, em que se localizam no tempo ações, eventos ou estados de coisas do mundo real.	quando, assim que, logo que, no momento em que, desde que, à medida que, à proporção que...
	—	1.7. COMPLEMENTAÇÃO Expressas pelas orações substantivas subjetivas, na gramática tradicional.	Combinação de duas proposições, uma das quais complementa o significado de um termo da outra.	que, se
	—	1.8. DELIMITAÇÃO OU RESTRIÇÃO	Combinação de duas proposições, uma das quais	que, cujo (e flexões), quem

⁶ Destaca-se que o presente quadro não é uma versão final e cristalizada dos conectores interfrásticos, nem mesmo que deva ser tomado como objeto de ensino na escola, como se costuma fazer ao distribuir para os estudantes tabelas e quadros com listas de elementos coesivos descontextualizados de seu uso. O quadro aqui apresentado objetiva unicamente sistematizar os tipos de conectores interfrásticos de que se trata aqui e alguns exemplos para melhor visualização e para sustentar teoricamente sua aplicação na proposta de elaboração de exercícios escolares.

TIPO DE RELAÇÃO	ENCADEADORES	RELAÇÕES SEMÂNTICO-PRAGMÁTICAS ESTABELECIDAS	PROCEDIMENTO	CONECTORES
		Expressas pelas orações adjetivas restritivas, na gramática tradicional.	restringe a extensão de um termo da outra, delimitando-a a um subconjunto deste.	
		2.1.1. CONJUNÇÃO Expressas pelas orações sindéticas aditivas, na gramática tradicional.	Adicionam enunciados cujos conteúdos constituem argumentos a favor de uma mesma conclusão.	e, também, não só...mas também, tanto...como, além de, além disso, ainda, nem (e não)
		2.1.2. DISJUNÇÃO (ARGUMENTATIVA) Expressas pelas orações sindéticas alternativas, na gramática tradicional.	Apresentam orientações argumentativas diferentes, resultantes de dois atos de fala distintos.	ou, ou então
2. RELAÇÕES DISCURSIVAS Responsabilizam-se pela estruturação de enunciados em textos, por meio de encadeamentos sucessivos.	2.1. OPERADORES ARGUMENTATIVOS Elementos de valor essencialmente argumentativos, responsáveis pela orientação discursiva global dos enunciados que encadeiam.	2.1.3. CONTRAJUNÇÃO Expressas pelas orações sindéticas adversativas e as adverbiais concessivas, na gramática tradicional.	Apresentam conteúdo que se opõe a outro conteúdo explícito ou implícito em enunciados anteriores.	mas, porém, todavia, entretanto, no entanto, não obstante, embora, apesar de (que), ainda que, se bem que...
		2.1.4. JUSTIFICATIVA OU EXPLICAÇÃO Expressas pelas orações sindéticas explicativas, na gramática tradicional.	Introduzem um ato de justificativa ou de explicação de um outro ato de fala anteriormente realizado.	pois, que, porque, tanto que
		2.1.5. CONCLUSÃO Expressas pelas orações sindéticas conclusivas, na gramática tradicional.	Introduzem um enunciado de valor conclusivo em relação a dois atos de fala anteriores.	portanto, logo, pois, então, por conseguinte
		2.1.6. COMPARAÇÃO Expressas pelas orações adverbiais comparativas, na gramática tradicional.	Estabelecem, entre dois termos, uma relação de comparação.	tanto...como, tal...como, mais...(do) que, menos...(do) que
	2.2. OPERADORES DE SEQUENCIALIZAÇÃO Elementos de valor argumentativo que ordenam, no tempo, os estados de coisas a que se referem.	2.2.1. SEQUENCIALIZAÇÃO Expressas por advérbios indicadores de tempo e modo, locuções adverbiais, locuções conjuntivas, na gramática tradicional.	Exprimem a ordem segundo o locutor teve a percepção ou o conhecimento de um dado de coisas do mundo real ou assinala a ordem segundo a qual os assuntos abordados no texto são apresentados e desenvolvidos.	antes, depois, primeiro, mais tarde, anteriormente, posteriormente, por fim, em seguida, finalmente

Quadro 1: Tipos de relações lógico-discursivas estabelecidas pelos conectores interfrásticos.

Fonte: Adaptado de Koch (2011, 2012)

O Quadro 1 traz um panorama das relações lógico-discursivas estabelecidas pelos conectores interfrásticos. Em (1) e (2), dispostos na primeira coluna do quadro, tem-se os dois tipos de relações apontadas por Koch (2011, 2012) por meio dos quais se realizam as diferentes relações semântico-pragmáticas. Como se pode notar, relações de tipo lógico estabelecem suas relações semânticas a partir da combinação de duas proposições, o que se refere, como destaca Koch (2011, p. 114), a um “[...] único ato de enunciação, correspondente a uma única intenção, de tal modo que a primeira não constitui objeto de um ato de linguagem acabado, independentemente da segunda”. Fazem parte desse grupo oito tipos de relações semânticas, cada uma delas com sua correspondência com o que descreve a gramática tradicional.

Já as relações do tipo discursivo são divididas de acordo com os operadores que mobilizam, sejam eles argumentativos, sejam de sequencialização. Nesse caso, o foco não é numa relação semântica entre duas proposições, mas sim no encadeamento destas proposições na estruturação de um texto. Ainda para Koch (2011, p. 128), “[...] o que se afirma não é a relação existente entre o conteúdo de dois enunciados, mas sim cada um deles, introduzindo-se o segundo por intermédio de sua relação com o primeiro”. Por essa razão, as relações do tipo discursivo se preocupam mais com o que é dito levando-se em consideração o contexto pragmático ou interacional do que apenas a relação semântica que se estabelece entre duas proposições no interior do discurso. Tanto os operadores argumentativos como os de sequencialização apresentam, no Quadro 1, suas respectivas marcas linguísticas, na última coluna.

Dentro de uma visão sociointeracionista da linguagem, o estudo das relações lógico-discursivas na aula de língua materna deve sempre levar em consideração o contexto ou a situação social em que o discurso se realiza. Isso implica envolver na prática de análise linguística não só os elementos linguísticos, mas também os aspectos contextuais e a relação desses aspectos com os elementos linguísticos. Em outras palavras, o estudo das materialidades linguísticas dos textos deve ser realizado à luz dos contextos sociointeracionais desses textos.

Assim, a proposta de elaboração de exercícios escolares para a prática de análise linguística das relações lógico-discursivas que aqui se apresenta se preocupa não só com o sentido de estudar quais relações são expressas pelos elementos linguísticos dentro de um determinado contexto social, mas também que elementos linguísticos podem ser utilizados para expressar essas relações. Por isso, para desenvolver o reconhecimento do sentido das relações lógico-discursivas, podem-se elaborar exercícios escolares a partir dos seguintes comandos:

- a) Perguntar ao estudante o significado de uma forma linguística no texto.
- b) Perguntar ao estudante o sentido de uma forma linguística dentro do texto considerando a situação de interação.
- c) Perguntar ao estudante que relação semântica é estabelecida na interação a partir do uso de uma forma linguística.
- d) Pedir ao estudante que substitua uma forma linguística por outra de igual sentido ou relação, respeitando o contexto situacional.
- e) Perguntar ao estudante qual o objetivo da personagem ou do autor do texto ao usar uma determinada forma linguística naquela situação de interação.
- f) Perguntar ao estudante se há e que indique no texto outra forma linguística que apresenta o mesmo sentido ou relação semântica.
- g) Pedir ao estudante que compare o sentido e o efeito de sentido a partir do uso de duas ou mais formas linguísticas no mesmo trecho.
- h) Pedir ao estudante que escreva uma frase em que a forma linguística possua o mesmo sentido ou relação de outra, respeitando o contexto situacional.
- i) Pedir ao estudante que reescreva o trecho em que a forma linguística assuma outro sentido ou relação da situação interativa em análise.
- j) Pedir ao estudante que identifique os sentidos e as relações ao mudar as formas linguísticas de um mesmo trecho.
- k) Pedir ao estudante que encadeie alguns enunciados utilizando algumas formas linguísticas.
- l) Perguntar ao estudante por que o uso de uma forma linguística, naquele contexto, é (in)apropriado (e pedir sugestão de correção).
- m) Pedir ao estudante que escreva frases em que uma forma linguística esteja presente.

As propostas de elaboração de exercícios escolares acima, inspiradas nos estudos sobre os conectores interfrásticos de Koch (2011), permitem uma prática de reflexão sobre e com a linguagem realizada de modo contextualizado, crítico e direcionado essencialmente pela e para a situação social. Como se pode observar, a proposta acima apresentada, ainda, foi planejada e construída para uma prática de análise linguística a ser realizada durante a leitura de textos; entretanto, defende-se que a natureza das orientações também serve para a prática de produção textual. Na visão sociointeracionista, o estudo dos elementos linguísticos é redimensionado ao abranger, no processo de análise linguística, não só o elemento linguístico em si, mas a sua escolha e o seu uso no contexto, revelando nesse uso, visões de mundo, crenças, ideologias, intenções etc., aspectos fundamentais para o bom desenvolvimento dos letramentos e da criticidade dos estudantes do Ensino Médio.

Visando ilustrar uma possível aplicabilidade de nossa proposta na aula de língua materna no Ensino Médio, é apresentado a seguir um conjunto de exercícios escolares em que se busca analisar as relações lógico-discursivas estabelecidas pelo uso de elementos linguísticos. Para isso, utiliza-se uma tirinha de *Mafalda*, personagem criada por Joaquín Salvador Lavado Tejón (Quino) (1932-2020). Primeiramente, o texto (Figura 1) é apresentado visando mobilizar a prática de reflexão e, em seguida, os exercícios escolares (Quadro 2) são listados de modo que se realize a discussão.



Figura 1: Tirinha da personagem Mafalda.

Fonte: Quino (2010, p. 110).

EXERCÍCIO 1

No último quadrinho, a forma “sempre” indica que Mafalda

- questiona consigo a importância de um beijo.
- descobre que um beijo é melhor que um crime.
- compara o beijo com o ato de cometer um crime.
- possui um posicionamento já formado sobre o beijo.
- duvida que seu posicionamento sobre o beijo é certo.

EXERCÍCIO 2

Atente para a forma “que” no segundo e no último quadrinho.

No segundo quadrinho, a forma “que” estabelece uma relação de explicação. Considerando o contexto de situação, que explicação é expressa aqui?

- Que outra expressão poderia ser colocada no lugar de “que” expressando essa mesma relação?

No último quadrinho, as duas ocorrências de “que” estabelecem essa mesma relação? Reflita: que relação você acha que essas formas expressam na situação representada na tirinha?

EXERCÍCIO 6

Leia as seguintes frases:

- “Sempre pensei que para qualquer idade um beijo é muito melhor que um crime.”

“Sempre pensei que para qualquer idade um beijo é bem melhor que um crime.”

Compare as frases, explique a diferença de sentido existente entre o uso de “muito” e de “bom” e se haveria mudança de sentido na tirinha no uso de um ou outro termo.

EXERCÍCIO 7

No último quadrinho, Mafalda usa duas vezes o conectivo “que”.

- Que relação semântica é estabelecida entre as orações unidas pelo conectivo “que” em sua segunda ocorrência?

O que está sendo colocado em relação por Mafalda que justifica o uso do conectivo “que”?

- Escreva uma frase em que essa mesma relação é estabelecida pelo conectivo.

EXERCÍCIO 3

No segundo quadrinho, a mãe de Mafalda usa a forma adverbial “muito”. Que objetivo tinha a mãe ao usar essa forma? Marque as opções corretas.

- () dizer que o livro do Pequeno Polegar é o melhor de todos.
- () impedir que Mafalda assistisse ao beijo no programa de TV.
- () demonstrar que Mafalda ainda é jovem para assistir TV.
- () indicar que ler livros é muito melhor que assistir TV.

EXERCÍCIO 4

Responda, analisando a tirinha:

A expressão adverbial “no escuro”, no terceiro quadrinho, indica que circunstância?

-) Há outra expressão adverbial na tirinha que indica essa mesma circunstância. Indique-a e justifique porque ela apresenta essa circunstância na situação comunicativa representada no texto.

EXERCÍCIO 5

No segundo e no último quadrinho, as personagens usam a mesma estrutura linguística “é muito melhor”. Justifique qual a intenção do autor da tirinha ao usar a mesma forma no último quadrinho.

EXERCÍCIO 8

No terceiro quadrinho, Mafalda lê um trecho do livro em que se observa o uso do conector “e”.

- a) Que sentido a forma “e” assume no trecho?
- b) De que outra forma essa frase poderia ser escrita anulando o sentido de “e”?
-) Na sua opinião, a forma utilizada pelo autor da tirinha é a mais adequada para os objetivos do texto? Por quê?

EXERCÍCIO 9

Assinale a alternativa em que a forma “que” tem o mesmo valor semântico que possui no segundo quadrinho.

- a) O Pequeno Polegar é um livro que encanta as crianças.
- b) Criança não pode assistir TV que faz mal à saúde.
- c) Mafalda leu tanto que esqueceu de assistir TV,
- d) Ninguém havia dito à Mafalda que ler livro é melhor.

EXERCÍCIO 10

Levando em consideração a situação comunicativa representada na tirinha, o autor usa a forma “no escuro”, no terceiro quadrinho, para marcar

- a) uma passagem de espaços na tirinha.
- b) a presença de uma outra história na tirinha.
- c) o local onde a personagem se encontra.
- d) que a personagem se encontra sozinha.
- e) um momento de reflexão da personagem.

Quadro 2: Exemplos de exercícios escolares para o reconhecimento das relações lógico-discursivas

Fonte: Elaboração própria

Enquanto texto multimodal (Ribeiro, 2021), reconhece-se que a tirinha oferece oportunidades de análise e compreensão que extrapolam o viés estritamente linguístico, uma vez que “[...] a combinação de elementos tais como a escrita e a imagem forma, em muitíssimos casos, uma entidade textual coerente” (Ribeiro, 2021, p. 91). Por isso, uma primeira observação a ser pontuada aqui é que os exercícios acima não abarcam todas as possibilidades de leitura e análise da tirinha. Antunes (2010, p. 55) destaca que, embora tudo possa ser analisado em um texto, “[...] o ‘tudo’ que é possível ver em textos será desapontador e improdutivo se não for submetido a um determinado recorte em torno daqueles fenômenos a serem observados e descritos”. Nesse sentido, uma prática de análise linguística deve também fazer recortes e selecionar um fenômeno específico para a reflexão sobre o processo de leitura. Para a tirinha acima, o recorte abrangeu exclusivamente os aspectos linguísticos relacionados ao uso dos elementos coesivos, embora se considera que a leitura da imagem seja fundamental para contextualizar e direcionar a análise do material linguístico.

Além disso, como apontado acima, uma prática de análise linguística não ocorre desvinculada das práticas de leitura e de produção de textos. Isso significa dizer que toda prática de análise de textos deve estar acompanhada da leitura desse texto, englobando também sua dimensão global (Antunes, 2010). Essa dimensão global envolve, segundo a autora, aspectos relacionados a, por exemplo, tema, propósitos comunicativos, campo discursivo, direção argumentativa, recursos de encadeamento, grau de adequação, relação com outros textos etc. Tal trabalho deve ser realizado antes da (ou mesmo durante a) prática de análise linguística que se preocupa (aqui neste texto, frisa-se) com os aspectos materiais dos textos.

Assim, os exercícios escolares acima apresentam um recorte do que pode ser trabalhado numa prática de análise linguística durante a leitura de uma tirinha. Como se pode observar, apresentou-se um conjunto com dez exercícios, construídos de diferentes formas: exercícios de marcar a resposta correta, de comparação, de respostas curtas etc. Argumenta-se aqui que a elaboração de exercícios

escolares para a prática de análise linguística deve prezar a diversidade de formas de construção dos enunciados (Lino de Araújo, 2017), de modo que o professor possa verificar as aprendizagens de diferentes maneiras.

Um dos exercícios escolares mais profícuos para o processo de análise linguística nas práticas de leitura é o que solicita ao estudante o sentido de uma forma linguística dentro do texto (b)⁷. Tal tipo de exercício está representado aqui: pelo Exercício 1; pelas alíneas *a* e *c* do Exercício 2; pela alínea *b* do Exercício 7; pela alínea *a* do Exercício 8; e pelo Exercício 9. Numa perspectiva sociointeracionista da linguagem, a compreensão de um texto não se reduz ao reconhecimento apenas de seus aspectos linguísticos, mas de um conjunto de fatores, os quais, muitas vezes, não se encontram na superfície textual (Koch; Elias, 2017). Isso significa dizer que identificar o sentido de um conectivo no texto implica considerar, também, o contexto de seu uso, a partir do qual a forma linguística se constitui e passa a significar.

Assim, no Exercício 1, o estudante só poderá compreender o sentido do advérbio *sempre* se ele o analisar em relação ao que pensa a personagem na situação comunicativa. Ao contrário dos exercícios escolares de viés mais tradicional, cujo enfoque estaria na classificação e no significado da expressão *sempre* (advérbio de tempo), exercícios escolares numa perspectiva sociointeracionista toma a forma em relação ao seu uso no momento da interação. O mesmo se pode dizer do Exercício 9 que, embora aborde apenas o estudo de conectivo *que* e seja construído de forma semelhante aos exercícios escolares tradicionais (usando frases soltas ou mesmo criadas *ad hoc*), preocupa-se essencialmente com o sentido da forma linguística na situação de uso. Isso tanto é plausível que o estudante só responderá corretamente o exercício se o conectivo explicativo *que* for analisado no interior de seu uso no segundo quadrinho.

As alíneas *a* e *c* do Exercício 2, as alíneas *a* e *b* do Exercício 7 e a alínea *a* do Exercício 8 propõem o mesmo trabalho didático de reconhecer as relações lógico-discursivas expressas por conectores, fugindo do foco unicamente tradicional. No Exercício 2, a alínea *a* traz uma proposta interessante, porque o enunciado já apresenta o tipo de relação que o conectivo explicativo *que* possui, mas o foco não é saber se há ou qual é a relação estabelecida, mas no que consiste tal relação no contexto situacional. A alínea *b* do Exercício 7, como se pode observar, possui o mesmo interesse, ao perguntar ao estudante em que consiste a relação que justifique o emprego de *que*. Nesses casos, uma resposta adequada só poderá ser dada se o estudante se atentar à situação comunicativa representada pelo texto. A alínea *c* do Exercício 2 e as alíneas *a* dos exercícios 7 e 8 propõem que o estudante exerça um papel ativo na prática de análise linguística: ao solicitar que o estudante verifique se as ocorrências dos conectivos em análise tenham a mesma relação e reflita sobre o que as formas linguísticas expressam, o exercício busca garantir que os alunos apreendam como funcionam os conectores na construção do sentido global (Koch, 2011).

Outra proposta interessante e bastante profíqua para a elaboração de diferentes exercícios escolares para a prática de análise linguística de textos é a investigação das possíveis intenções do autor (ou de personagens do texto, como é o nosso caso) ao usar um e não outro conectivo no texto, como se propôs em (e). O Exercício 3, o Exercício 5, a alínea *c* do Exercício 8 e o Exercício 10 tratam dessa possibilidade. Uma análise do Exercício 5 e do Exercício 10 demonstram que uma prática de análise linguística extrapola os limites do texto, uma vez que o que está sendo objeto de aprendizagem não é o uso da forma linguística *per si*, mas o objetivo comunicativo com o qual tal forma foi usada pelo seu autor/produtor. O reconhecimento dessa possibilidade implica dizer que, numa perspectiva sociointeracionista, as diferentes formas linguísticas são mobilizadas para satisfazer diferentes propósitos de seus autores (Mendonça, 2022; Antunes, 2010). O fato de no Exercício 5 o autor repetir a estrutura linguística é *muito melhor* no último quadrinho como forma de Mafalda ironizar o que sua mãe diz, causando humor, bem como o uso de *no escuro* no terceiro quadrinho como forma de o autor marcar a leitura de uma história na tirinha, significa que, como bem defende a perspectiva interacionista, o texto reflete as intenções de seu autor. O Exercício 3, que, no caso, traz o objetivo de uma das personagens da tirinha, e a alínea *c* do Exercício 8, que propõe uma análise da adequação (ou não) de uma forma linguística usada pelo autor em função do objetivo do texto, segue a mesma proposta.

⁷ A partir deste momento, serão utilizadas letras entre parênteses para se referir às alíneas que trazem as diferentes formas de comando na elaboração de exercícios escolares, apresentadas mais acima, neste texto.

O Exercício 4 demonstra que também é possível elaborar exercícios escolares que abordem questões gramaticais sem focar de modo exclusivo na classificação ou na memorização de sentidos de conectivos. A alínea *a* tem como objetivo a identificação da circunstância expressa pelo uso da locução adverbial *no escuro*, levando em consideração o seu uso no terceiro quadrinho, ilustrando a proposta apresentada em (a). Conforme assevera Mendonça (2022, p. 206), as práticas de análise linguística não excluem o tratamento das descrições gramaticais, mas as engloba, considerando que a “[...] seleção e o emprego de certos elementos e estratégias ocorre [...] em consonância com as condições de produção dos textos, ou seja, de acordo com quem diz o que, para quem, com que propósito, em que gênero, em que suporte etc.”. Nesse sentido, ainda é importante o aluno mobilizar as descrições gramaticais para refletir sistematicamente sobre a língua, mas essa reflexão não deve se esvaziar na terminologia em si, e sim ser desenvolvida em relação ao uso social que se faz dos elementos linguísticos. A alínea *b* do exercício cria essa possibilidade de reflexão, uma vez que o enunciado já afirma para o estudante que existe no texto uma outra forma linguística com a mesma circunstância apresentada em resposta à alínea *a* (circunstância de tempo); o foco da alínea *b* não é somente a identificação, mas a justificativa do aluno para indicar o advérbio *sempre* (no último quadrinho da tirinha) como outro exemplo de circunstância de tempo, fazendo o estudante refletir para além da estrutura linguística.

O Exercício 6 traz uma proposta de análise linguística de conectivos que também promove a reflexão do aluno. A BNCC (Brasil, 2018) pontua que a prática de análise linguística pode ser realizada em diferentes níveis – lexical, fonológico, sintático, morfológico, textual etc. –, o que possibilita um trabalho em sala de aula no nível da frase, mas sem descontextualizá-la de seu uso real e concreto. É nessa perspectiva que o Exercício 6 se ampara. Apresenta-se aqui o estudo de frases com o objetivo de o estudante perceber que a mudança de uma forma gramatical (no caso, os advérbios *muito* e *bem*) na mesma frase provoca efeitos de sentido diversos, como se mostrou na proposta de comando (g). Os sentidos dos advérbios em questão, utilizados na situação de interação da tirinha, são o mote para a elaboração do exercício, cujo foco é a explicação da diferença de sentido ao usar um ou outro advérbio. Embora o exercício apresente uma proposta de análise só da frase, não há aqui como descontextualizá-la de seu uso na tirinha, pois a utilização de *muito* ou *bem* no texto alteraria os sentidos na situação de interação apresentada.

As alíneas restantes apresentadas nos Exercícios 2, 7 e 8 objetivam, finalmente, um trabalho com várias propostas de análise linguística do uso de conectivos na tirinha. A alínea *b* do Exercício 2, por exemplo, direciona o que se apresentou na proposta (d) mais acima: pedir que o estudante substitua uma forma linguística por outra de igual sentido ou relação lógico-discursiva. Koch (2012) argumenta que a prática de substituição de conectores interfrásticos por outros de igual valor semântico-pragmático permite ao estudante perceber que efeitos de sentido podem ser expressos por formas linguísticas diferentes. O foco da alínea *b* do exercício em questão busca justamente desenvolver tal percepção no estudante sem deixar de articular nesse processo o conhecimento semântico-pragmático da forma linguística com o conhecimento da própria forma linguística, o que pode ser notado nas outras alíneas do mesmo exercício. Ao solicitar que o estudante pense em uma outra expressão que apresente igual relação à expressão em análise, a prática de análise linguística se contextualiza, permitindo uma reflexão sistemática sobre as possíveis “formas de dizer a mesma coisa” (Brasil, 2018, p. 81).

Esse mesmo direcionamento dado pela BNCC pode ser observado na alínea *c* do Exercício 7 e alínea *b* do Exercício 8. Em ambos, o enunciado do exercício solicita que o estudante, usando sua criatividade, escreva uma frase atentando-se, respectivamente, para duas situações de interação. A primeira busca a escrita de uma frase em que o conectivo *que* apresente a mesma relação discursiva da situação exposta na segunda ocorrência da forma linguística na tirinha – relação de comparação (Koch, 2011). Para isso, o aluno precisa inicialmente reconhecer a relação discursiva apresentada pelo conectivo no quadrinho para, só depois, escrever uma frase que responda corretamente à alínea, o que revela uma sugestão de nossa proposta de comando apresentada em (h). A segunda situação de interação é inversa à primeira. A alínea *b* do Exercício 8 cumpre exemplificar o que se propôs em (i), no sentido de o estudante reescrever um determinado texto em que a forma linguística em análise assuma outra relação lógico-discursiva. O processo inicial é idêntico: o estudante precisará, inicialmente, reconhecer a relação lógico-discursiva estabelecida pelo uso da conjunção *e* no trecho proposto para análise pelo exercício, o que pode ser observado na alínea *a*, que solicita o reconhecimento. A proposta da alínea *b* é, com base na resposta em *a*, propor a reescrita do trecho usando uma forma linguística cuja relação lógico-discursiva seja distinta. Seguindo o que diz Koch (2012), tal exercício tem como propósito fazer o estudante perceber que da mesma forma que se pode dizer a mesma coisa de diferentes formas, é possível dizer o contrário usando, também, diferentes formas.

Como bem se quis destacar acima, os exercícios escolares ora apresentados exemplificam formas de práticas de análise linguística de conectivos interfrásticos com foco na interação dos sujeitos em situações sociais específicas. Diversas outras possibilidades podem ser suscitadas através de um recorte sistemático de outros fenômenos linguísticos, bem como a relação desses com os elementos de outras semioses aqui não abarcadas, mas claramente passíveis de análise. Ao realizar um estudo dos elementos responsáveis pela conexão das frases do texto da tirinha estudada, demonstrou-se que uma prática de análise linguística pode ser realizada com qualquer texto, bastando para isso a seleção específica de objetos de conhecimento que demandem práticas de reflexão sobre os usos linguísticos em textos reais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um trabalho sistemático com os elementos linguísticos na aula de língua materna é demanda necessária e urgente. Porém, não existe mais lugar na prática pedagógica para um estudo da linguagem a partir de um viés exclusivamente prescritivo, que vê na regra o principal direcionador da pedagogia do ensino de língua e, muito menos, do uso real da linguagem, nas diferentes situações de interação social. Tal prática, arraigada pelo ensino da gramática normativa de cunho tradicional, cede seu lugar agora para um ensino de língua materna imerso em práticas sociais reais de linguagem, em que o ato de refletir sobre a linguagem se torna uma prática, a de analisar os fenômenos linguísticos ao lado de outras duas práticas, a de leitura e a de produção de textos.

A linguagem, nessa perspectiva, é um fenômeno histórico e social, que se constitui nos/pelos sujeitos, que a usam para realizar diferentes atividades de interação: solicitar, convencer, apresentar, emocionar, criticar, descrever, defender, orar etc. A linguagem é funcional, situada nos sujeitos que a utilizam todos os dias para fazer muitas coisas. Nessa perspectiva, um ensino de língua materna deve se preocupar em possibilitar aos estudantes diferentes práticas sociais de uso efetivo e consciente da linguagem, a partir da leitura, da produção e da análise de textos diversos. Em outras palavras, é papel da escola desenvolver, de maneira crítica, diferentes práticas de linguagem.

Diante dessa outra proposta para o ensino de língua materna na educação básica, posturas outras são necessárias, como, por exemplo, a elaboração de exercícios escolares, que devem refletir esses propósitos. Conscientes de que os exercícios escolares são atividades diárias no cotidiano das escolas, o presente artigo se propôs a apresentar, de forma resumida e exemplificada, uma proposta de elaboração de exercícios escolares para a prática de análise linguística na aula de língua materna do Ensino Médio. Em foco aqui, existe a crença de que se os exercícios escolares figuram, nas práticas de ensino de língua, a forma como eles são elaborados e aplicados direciona não apenas a prática do professor, mas também o processo de aprendizagens dos estudantes. Assim, se um exercício escolar de língua materna é mal formulado ou busca desenvolver uma análise dos elementos linguísticos de forma descontextualizada com a situação de interação social, os impactos disso serão contrários ao que se propõe quando se pensa um ensino crítico e preocupado com os diferentes letramentos.

Foi proposta aqui uma sugestão de elaboração de exercícios escolares para um trabalho com a linguagem de forma sociointerativa tendo como objeto de conhecimento as relações lógico-discursivas marcadas pelos conectores interfrásticos. A hipótese é que praticando uma análise linguística enfocando os sentidos das materialidades do texto, ter-se-á a possibilidade de desenvolver um ensino mais crítico e mais direcionado para o desenvolvimento dos letramentos dos estudantes. Por isso, os exercícios aqui exemplificados buscam reconhecer os sentidos dos conectores interfrásticos levando em consideração seus usos nos contextos de interação social.

A proposta aqui apresentada não pretende abranger todas as situações de análise linguística de um texto, nem mesmo servir como resolução final dos problemas referentes ao ensino das relações lógico-discursivas. Buscou-se, sim, dentro de limitações e recortes, apresentar uma estratégia, que deve, de forma crítica, somar-se a outras estratégias de ensino e aprendizagem dos elementos linguísticos na aula de português. Nesse sentido, críticas e acréscimos a essa proposta devem existir de forma a se construir um diálogo direto com a sala de aula e com os objetivos pedagógicos de cada um. Afinal, se se quer um ensino crítico e preocupado com o desenvolvimento de diversos letramentos, um passo primeiro é justamente selecionar criticamente objetos e propostas de ensino e aprendizagem que satisfaçam as necessidades reais dos estudantes. São essas as demandas que se impõem daqui para a frente.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.
- BARBOSA, J. P. Análise e reflexão sobre a língua e as linguagens: ferramentas para os letramentos. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (org.). *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 2010. p. 155-182. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf/file>. Acesso em: 27 mar. 2025.
- BARBOSA, J. P.; ROJO, R. Campos de atuação, letramentos e gêneros na BNCC. In: NASCIMENTO, E. L.; CRISTOVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. *Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios*. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 271-299.
- BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- CEARÁ. *Percentual de acertos por descritor (língua portuguesa) para o estado, CREDE, regionais de Fortaleza, distritos de Fortaleza e escolas – SPAECE 2023*. Secretaria da Educação do Estado do Ceará: Governo do Estado do Ceará, 2023. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/resultado-por-descritores/>. Acesso em: 30 jul. 2024.
- CASTANHEIRA, M. L.; GREEN, J. L.; DIXON, C. N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal, v. 20, n. 2, p. 7-38, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37420202.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2025.
- CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2016.
- COSTA-HÜBES, T. C. (org.). *Práticas sociais de linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.
- GERALDI, J. W. A produção dos diferentes letramentos. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 25-34, ago./dez. 2014a. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19443>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. (org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 59-79.
- GERALDI, J. W. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. A.; MORTATTI, M. R. L. (org.). *O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa*. Campinas: Autores Associados, 2014b. p. 207-222.
- GOMES, R. As concepções de linguagem e o ensino de língua materna: um percurso. *Letras Escreve*, Macapá, Amapá, v. 3, n. 1, p. 41-47, jan./jun. 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/70581123/As_concep%C3%A7%C3%A7%C3%B5es_de_linguagem_e_o_ensino_de_l%C3%ADngua_materna_um_percuso. Acesso em: 6 maio 2025.
- HILA, C. V. D. Imagens e funções das tarefas de casa de português. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 25, n. 1, p. 65-72, 2003. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/2219>. Acesso em: 25 jul. 2024.
- KLEIMAN, A. B. Alfabetização e Letramento: implicações para o ensino. *Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade*, Salvador, v. 7, n. 6, p. 99-112, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2778>. Acesso em: 27 mar. 2025.

KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento? – Não basta ensinar a ler e a escrever?* Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2025.

KOCH, I. V. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. V. *A coesão textual*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, I. V. *As tramas do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LEMOV, D. *Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*. São Paulo: Da Boa Prosa, 2011.

LINO DE ARAÚJO, D. *Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer*. São Paulo: Parábola, 2017.

MARCIALE, S. Tarefa de casa: principais dúvidas e abordagens para pais e educadores. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/colegio-rio-branco/tarefa-de-casa-principais-duvidas-e-abordagens-para-pais-e-educadores/>. Acesso em: 6 maio 2025.

MATÊNCIO, M. L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/aluno*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2022. p. 187-218.

MOTA, F. R. Desafios atuais para o ensino de gramática: reflexões sobre as habilidades de análise linguística/semiótica na Base Nacional Comum Curricular. *Língu@ Nostr@*, Vitória da Conquista, Bahia, v. 6, n. 2, p. 35-57, ago./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/lnostra/article/view/13172>. Acesso em: 31 jul. 2024.

PERFEITO, A. Concepções de linguagem e ensino gramatical. In: XIII ENDIPE ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – “Educação, Questões Pedagógicas e Processos Formativos: compromisso com a inclusão social”, 12., 2006, Recife. *Anais* [...] Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. p. 1-13. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/346711619/PERFEITO-Concepcoes-de-Linguagem-e-Ensino-Gramatical>. Acesso em: 6 maio 2025.

RIBEIRO, A. E. *Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2021.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (org.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TARGINO, R. R. B. Objetivos de ensino. *Educação e Didática*, fev. 2011. Disponível em: <http://reginabotto.blogspot.com/2011/02/objetivos-de-ensino.html>. Acesso em: 10 jun. 2022.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.



Recebido em 16/02/2024. Aceito em 01/08/2024.

Publicado em 25/06/2025.